

SNES (FSU)
Secteur lycées

« Évaluation des élèves au lycée »

Stage national
3 et 4 avril 2013

Sommaire

Déroulé du stage	3
Point d'actualité par Roland Hubert (cosecrétaire général du SNES-FSU et Jérôme Dammerey (cosecrétaire général du SNUEP-FSU	4
Introduction, cadrage et objectifs par Valérie Sipahimalani, secrétaire nationale et responsable du secteur lycée du SNES-FSU	4
Repères sur l'évaluation dans différents rapports de l'IG, Nicolas Sueur, membre du secteur national lycées du SNES-FSU	5
L'évaluation au quotidien, dans la classe, Laurent Talbot, maître de conférences	11
Etat de la réflexion ministérielle sur l'évaluation des lycéens Didier Michel, IGEN Eco-Gestion	13
La place du CCF dans l'enseignement professionnel, (Jérôme Dammerey, cosecrétaire général du SNUEP-FSU)	17
La place du CCF dans l'enseignement agricole, Yoann Vignier, secrétaire régional Pays de la Loire du SNETAP-FSU	19
Le bac en CCF en EPS, Didier Sablic, secrétaire national du SNEP-FSU	20
Les nouvelles épreuves de langue au lycée, Marc Rollin, responsable national LV du SNES-FSU	21
Débats/Discussions	21
Intervention de Catherine Remermier et Christine Jarrige, conseillères psychologues du SNES-FSU	22
Le baccalauréat, selon le rapport Buchaillat-Fort, 2012, Yves Cassuto, secteur lycée du SNES-FSU	22
Interventions	23

DÉROULÉ DU STAGE

Mercredi 3 avril

- Page 3 Point d'actualité par un co-secrétaire général
- Page 3 Contexte (les rapports, les points de vue des autres OS etc.)
Objectif : le point sur ce qui se dit de l'évaluation des lycéens et du bac, au travers des différents rapports.
Pris en charge par le secteur lycées.
- Page 10 L'évaluation au quotidien, dans la classe
Objectif : les différents modes d'évaluation
Laurent Talbot, maître de conférences, enseignant au département des sciences de l'éducation à l'université Toulouse II Le Mirail, auteur de « Évaluation formative ».
- Page 12 État de la réflexion ministérielle sur l'évaluation des lycéens, et en particulier sur le lien référentiel (programmes) / formation / évaluation,
Avec Didier Michel, IGEN

Jeudi 4 avril

- Page 16 Quelles modalités et quelles évolutions des épreuves du bac
Objectif : CCF, CC, ECA...
→ *SNUEP, SNEP, SNETAP, SNES (dont LV, ECE etc.)*
- Page 21 Le numérique, APB...quels problèmes ?
Avec les Copsy
- Page 20 Des propositions syndicales pour améliorer l'évaluation des élèves et le bac ?
- Page 22 bibliographie, ressources en lignes

Mercredi 3 avril

Point d'actualité

Roland Hubert, cosecrétaire général du SNES-FSU, Jérôme Dammerey, cosecrétaire général du SNUEP-FSU

- Résultat des élections professionnelles qui font bouger le paysage syndical (CGT toujours 1ère centrale mais CFDT juste derrière et surtout un pôle CFDT+CGC+CFTC qui devient majoritaire (51%) en matière de représentativité dont peuvent signer les accords.
- Loi d'orientation (refondation de l'école) vient d'être votée à l'Assemblée Nationale (voir position FSU) et la loi de décentralisation est en train d'être redécoupée en 3 parties

Appel à mobilisation par la FSU le samedi 6 Avril sur les conditions de travail et notre exigence d'une véritable transformation démocratique de l'École, non obtenue jusqu'ici

Voie professionnelle : inquiétudes sur la carte des formations, aggravations des conditions de travail, réduction du temps de formation des élèves, problème des contenus du bac pro, alourdissement des effectifs et multiplications des CCF et des évaluations par compétences avec le constat « plus ils ont de compétences, moins ils savent faire de choses ». Frustrations et colère mais du mal à les fédérer

Introduction du stage, cadrage et objectifs

Valérie Sipahimalani secrétaire nationale, responsable du secteur lycée

Remarque : on n'évalue pas les élèves mais leurs apprentissages...

Évaluation : fait partie des missions des enseignants (Les professeurs (...) participent aux actions d'éducation, principalement en assurant un service d'enseignement dans les établissements du second degré et dans les établissements de formation. Dans ce cadre, ils assurent le suivi individuel et l'évaluation des élèves et contribuent à les conseiller dans le choix de leur projet d'orientation) (Article 4 des Décrets 72-581 et 72-582). Elle relève pour une grande part de leur liberté pédagogique.

L'évaluation est une pratique quotidienne, qui concerne au moins 4 catégories d'acteurs : enseignants, élèves, parents et institution.

Elle est fortement contextualisée, dépendant de qui note, qui est noté, dans quelle classe, dans quel établissement, à quelle occasion. On parle souvent de contrat tacite au sujet de l'évaluation. Il y a de nombreux biais. Mais il ne s'agit pas d'un stage de docimologie.

On distingue classiquement 4 moments d'évaluation des apprentissages :

- pronostique: liée aux décisions d'admission et d'orientation (redoublement, orientation notamment vers filière spécialisée...) repose sur les évaluations sommatives antérieures. Porte sur l'avenir. Communiquée à l'extérieur.
- sommative : évaluation des acquis. Communiquée à l'extérieur. (parents, collègues), documents officiels (bulletins scolaires etc.) porteuse d'un étiquetage, et donc d'un enjeu social (le « bon élève » etc.)
- certificative (bac) : Vérifient que les caractéristiques des apprenants répondent aux exigences du système
- formative : vérifie si le système répond aux exigences des apprenants. Contribue à l'élaboration des connaissances et des compétences en cours de construction. Porte sur les processus pouvant expliquer les erreurs rencontrées et les démarches en cours de construction (statut de l'erreur).

Ces évaluations se mettent en place dans un contexte :

- de confusion entre évaluation des élèves et évaluation du système
Ex : bac = évaluation d'un élève, mais quand résultats compilés et utilisés pour la politique éducative ou pour établir des palmarès, alors devient évaluation du système.
Ex : contrats d'objectifs et fixation de taux de redoublements
ex : notes en sciences en seconde. Comment éviter que tous les élèves ne demandent une S ? On ne sait parfois plus pour qui, ou pour quoi on note, et quels seront les effets secondaires de cette note. L'élève n'est plus le premier concerné.
- de réforme de l'évaluation avec une volonté de standardisation internationale.
Exemple : le travail de fond sur la mise en place de l'évaluation par compétences (et notamment le livret de compétences au collège, le renforcement de la place des compétences dans le livret scolaire des lycéens), et les serpents de mer de la remise en cause des notes (expérimentation des classes sans note en collège, enseignements d'exploration) ou de la constante macabre. Mais aussi poids des évaluations internationales, comme PISA, piloté par l'OCDE, qui cherche les « bonnes pratiques ». On ne sait plus quoi noter : savoir ? Compétences ? Attitudes ?
- de réforme des trois voies du lycée, et cette année de réforme du baccalauréat.
La réduction des biais de l'évaluation au moment du bac par la standardisation des épreuves nationales et terminales est remise en cause de diverses manières : épreuves locales – LV, ECE ; enseignement peu cadré – SVT, maths ; prélèvement très ponctuel dans des programmes très lourds – HG, SES). On ne sait plus sur quoi porte l'évaluation.
Remarque : la note chiffrée de 0 à 20 date de Jules Ferry, dans un décret de 1890, et sous la pression des grandes écoles et des concours administratifs.
- d'ouverture par le ministère d'un chantier « lycée » en juin ou septembre 2013, et la perspective du congrès de Marseille en avril 2014
A réfléchir : La question du pilotage par la certification : si le sommatif s'articule sur le formatif on obtient du certificatif mais on en rabat beaucoup sur les exigences. Remise en cause de la culture commune. De plus comment s'articulent liberté pédagogique et programmes flous ?

Dans le débat : on fait jouer à l'évaluation un rôle différent. Par exemple, il y a des différences entre l'enseignement professionnel et le général. Dans l'enseignement pro l'évaluation n'est pas conçue pour trier, elle est conçue pour encourager.

Objectifs du stage

Tour d'horizon de l'évaluation des apprentissages au lycée, tant au quotidien de la classe que pour le baccalauréat. Quelles caractéristiques à l'évaluation des lycéens ? Quels sens et valeur à l'évaluation ?

Sandrine Charrier, secrétaire nationale responsable du secteur contenus fait remarquer que depuis 2005 l'essentiel de l'évaluation et des travaux sur cela porte sur les compétences. Peu de chercheurs ont travaillé dans une direction différente.

Repères sur l'évaluation dans différents rapports de l'Inspection générale Nicolas Sueur : membre du secteur national lycées

Le travail porte sur une compilation des rapports de l'Inspection générale entre 1999 et 2004)

Rapports consultés :

- Les technologies de l'information et de la communication -1999
- L'enseignement à distance : sa contribution à la réussite des élèves
organisation et contenus des enseignements - Guy Pouzard, Michel Roger - octobre 2000.
- La série Sciences et technologies tertiaires : pour une diversification des réussites au lycée-2000.
- Suivi de la mise en place de la réforme du lycée - septembre 2000.
- L'image dans l'enseignement des lettres programmes - Contenus des enseignements - septembre 2000

- Exercer les élèves au savoir, éduquer aux responsabilités individuelle et collective programmes - contenus des enseignements – Rapport du groupe SVT de l'IGEN - octobre 2001
- Les travaux personnels encadrés -2001.
- Les traces écrites des élèves en mathématiques programmes - contenus des enseignements - mai 2001.
- Place de l'enseignement des sciences de la vie et de la terre dans l'acquisition d'une culture scientifique par les élèves des 1ères L et ES – 2003.
- L'évaluation des collèges et des lycées en France : bilan critique et perspectives en 2004.

Nous devons avoir en mémoire les travaux sur la docimologie (Perron dans l'entre-deux guerres) et la circulaire de 1969 qui préconise déjà une échelle d'appréciation et pas de note (l'IG y regrette les évaluations trop sommatives et propose une substitution de la note par 5 niveaux 1 à 5, en référence au modèle suédois (3 appréciations) et italien (5 appréciations)).

La césure date des années 70, moment où l'on commence à utiliser le terme d'évaluation (apparaît en 1974 et sera repris par le Ministre Haby en 1976). La note va être de plus en plus critiquée (constante macabre 1988, la « moyenne » veut-elle dire que la compétence est acquise ou pas, la note est-elle une évaluation ou un classement relatif etc.) ainsi que l'examen final (note « sanction » etc.). Il s'agit désormais de mieux évaluer le qualitatif en remettant en cause la notion d'acquis (considérés comme passifs) et en valorisant l'activité des élèves. La DEPP met en place des indicateurs de performance.

La question de l'évaluation est devenue centrale ces dernières années. Se développe une culture de l'évaluation autour de l'idée « évaluer pour évoluer ». A tel point que l'administration s'est même dotée d'une définition de l'évaluation : « jugement porté sur l'activité d'un agent ou d'une organisation, en considération de ses résultats, proposant des explications du niveau d'atteinte de ces résultats dans le but de permettre à l'agent ou à l'organisation de les améliorer » (In L'évaluation des collèges et des lycées en France : bilan critique et perspectives en 2004).

Inflation de l'évaluation à tous les niveaux

- pilotage académique.
- pilotage des lycées + évaluation : « l'objectif d'amélioration des résultats et du fonctionnement du système par l'évaluation devrait en toute logique conduire à dépenser mieux chaque fois que possible » (L'évaluation des collèges et des lycées en France : bilan critique et perspectives en 2004).
- la question de l'évaluation des élèves est à intégrer dans ce contexte généralisé de l'évaluation.

Les réformes successives nécessitent aussi des évaluations permanentes : évaluation sur la mise en place de l'enseignement du français en Seconde, évaluation des nouveaux dispositifs du type ECJS et TPE.

Pistes suivies par l'administration, à débattre

- L'évaluation doit s'intégrer dans un projet d'établissement, et construire des évaluations communes
- Il s'agit d'encourager l'évaluation diagnostique, avec idée d'aboutir à des groupes de niveau, de compétences ou de besoins selon le contexte ...
- les nouveaux enseignements ont été pensés sans réfléchir à leurs modalités d'évaluation (ECJS, TPE)...

Evaluation et TICE

L'une des préoccupations de l'IG est de développer l'évaluation scolaire des TICE. Il semble que cela relève plus de l'incantation qu'autre chose.

« Les programmes et les documents d'accompagnement devront ainsi faire une place explicite, dans les disciplines et dans les divers champs interdisciplinaires, au rôle des technologies d'information et de communication dans l'enseignement et à leurs modalités d'évaluation » (Rapport sur les technologies de l'information et de la communication).

Un autre rapport souligne que *« l'enseignement à distance sort du strict cadre de l'évaluation normative communément appliquée dans le suivi des élèves et dans l'évaluation de leurs connaissances à un instant déterminé de leur scolarité. Le travail à distance met en relief des aspects culturels (comme la citoyenneté, la coopération par exemple) et des aspects disciplinaires. Une évaluation de type formative serait donc nécessaire pour suivre les progrès et la réussite des élèves »* (L'enseignement à distance - 2000).

L'entrée par les TICE sert parfois à questionner l'utilité des examens terminaux. « Force est de reconnaître qu'un déficit d'instruments d'évaluation ne permet pas de suivre avec rigueur ces évolutions qui sont pourtant reconnues par la grande majorité des enseignants. L'évaluation reste centrée sur la réussite aux examens terminaux. »

Le rapport souligne que l'enseignement par TICE s'est développé.

« Dans plusieurs académies, des dispositifs originaux ont été mis en place afin de permettre une diversification de l'offre d'étude des langues moins enseignées dans certains bassins de formation où les options ne peuvent être réalisées en enseignement présentiel (...). Il est prévu, dans un deuxième temps de corriger en ligne les devoirs des élèves ». « L'une des questions les plus difficiles, à l'heure actuelle, dans l'enseignement à distance reste celle des modalités de contrôle et de certification. En effet, la distance reste un obstacle à la certitude de savoir qui est effectivement contrôlé. Si l'enseignement à distance est un réel avantage dans bien des cas, il reste soumis aux règles de l'évaluation et du contrôle, en particulier à celles des examens et concours qui reste la règle générale ».

Le rapport insiste cependant sur les inégalités face aux TICE : « Alors qu'à l'évidence, les TICE représentent un potentiel important pour remédier à l'échec scolaire, la situation semble se développer à l'inverse de ce qui est souhaité. Les bons élèves, et plus particulièrement ceux qui bénéficient de la possibilité d'utiliser les TICE à domicile progressent encore plus vite et le fossé avec les autres se creuse davantage. »

Le rapport pointe néanmoins « l'insuffisance de l'évaluation » : « celle-ci est imparfaite et essentiellement sommative. Les élèves, lorsqu'ils s'inscrivent au CNED, ne sont pas évalués (les bulletins scolaires font foi) ; une évaluation diagnostique devrait être mise en place, même si elle est chronophage : elle pourrait dans ce cas être réalisée via Internet » (L'enseignement à distance - 2000).

Évaluation à l'oral

Beaucoup de rapports de l'IG cherchent à mettre en avant la nécessité de développer une évaluation à l'oral. Cette valorisation de l'oral participe d'une approche dite active. L'écrit serait donc passif...

Le groupe Eco gestion cherche à valoriser l'évaluation de l'oral.

« Dans le cadre du colloque de Montpellier, un atelier a été spécialement consacré au thème de l'articulation enseignement général/enseignement technologique au sein de la série STT. Le caractère indispensable d'une approche globale des compétences à développer a été réaffirmé comme l'un des moyens de faire progresser la réussite dans les poursuites d'études (...). L'organisation d'un enseignement pluridisciplinaire actif, centré sur le couple Économie-gestion/Français en classe de première pourrait être examinée. Elle constituerait une innovation majeure de la rénovation et serait un apport déterminant pour les séries technologiques, conservant l'esprit du dispositif des TPE dans une intégration pluridisciplinaire, mais particulièrement centrée sur l'expression et la communication et le recours aux technologies de l'information et de la communication » (La série Sciences et technologies tertiaires : pour une diversification des réussites au lycée - 2000).

« Dans l'enseignement des langues vivantes : l'oralité est peu prise en compte pour ce qui est de la compétence de compréhension de l'oral (les textes enregistrés sont généralement également fournis par écrit, ce qui rend inutile tout effort de compréhension auditive), ou pour ce qui est de l'expression orale (les devoirs oraux sont rares, certes obligatoires, mais limités au lycée). Il ne serait pas trop malaisé de systématiser un système de cassettes-navettes audio sur lesquelles les élèves enregistrent leurs prises de parole : ce système n'ayant pas été mis en place, il sera urgent de se pencher sur des solutions techniquement plus évoluées comme l'enregistrement et l'envoi de données audio numériques via l'Internet ». (L'enseignement à distance - 2000).

Il est intéressant de noter qu'un dispositif comme les TPE met en avant l'évaluation orale (il y a une production écrite bien entendu).

« Pour les élèves une inquiétude devant l'évaluation orale face à un jury. On peut noter aussi qu'au moins autant que dans les activités scolaires traditionnelles les différences socio-culturelles pèsent lourd. En particulier, sont nettement favorisés ceux qui ont accès à l'informatique et à l'internet à la maison : les moyens de la plupart des lycées n'ont pas été suffisants pour l'expérimentation.

Evaluation et CCF (Contrôle en cours de formation)

L'IG cherche à mettre en avant le contrôle en cours de formation. Mais l'insistance est inégale en fonction des disciplines, de fait il y a des sections où le CCF est mis en œuvre de façon plus avancée.

Pour le groupe éco gestion de l'IG, le CCF est ainsi une très bonne chose.

Il s'agit d' *« une innovation majeure dans le domaine de la certification et de la pédagogie qui n'a trouvé que des définitions administratives jusqu'en 1997 »*.

De fait l'IG d'éco-gestion pointe le manque de cadrage du CCF, ce qui a désorienté les enseignants et les évaluateurs.

L'IG pointe ainsi les difficultés des premiers temps. *« Il n'est pas étonnant que de nombreux acteurs aient eu le temps de faire quelquefois fausse route avant de remplacer une mauvaise réponse pédagogique à une question réglementaire mal posée par une bonne réponse pédagogique à une bonne question pratique »*. De façon étonnante on en sait pas plus sur ce qu'est une bonne pratique et une mauvaise pratique.

Le groupe Eco-gestion de l'IG préconise un certain nombre de choses pour l'évaluation du CCF :

« Les périodes d'évaluation sont normalement choisies par les formateurs eux-mêmes dans une fourchette de dates qui est quelquefois précisée par les textes. Les situations d'évaluation correspondantes devraient être organisées, à l'initiative des formateurs, pour chaque groupe d'élèves en mesure de réussir le contrôle. Un tel groupe ne devrait statistiquement être que très rarement la classe entière. Il ne s'agit pas de compositions trimestrielles ni de contrôle continu ».

Le groupe éco-gestion met en avant les aspects positifs du CCF :

« Il apporte une nouvelle approche de l'évaluation ». Les enseignants *« sont enfin maîtres de l'évaluation de leur enseignement. Pour ce qui concerne la pratique professionnelle en entreprise, ils apprécient généralement les relations plus fortes que crée, entre eux et avec leurs interlocuteurs en entreprises, le CCF. C'est un élément de motivation directe des élèves et apprentis, proche et ajusté au rythme des apprentissages, à contrario de l'examen ponctuel qui est une sorte d'échéance lointaine et inconnue. Le CCF est une modalité d'évaluation parfaitement adaptée à l'alternance qui est devenue " la règle " dans l'enseignement professionnel. Le CCF conduit à une approche cohérente et structurée des objectifs de formation du diplôme. Cette " rigueur " nouvelle, bien qu'imposée et créant un sentiment ambiguë chez les enseignants, »*

On met en avant le CCF, plus important ou motivant que le contrôle terminal, notamment pour les élèves :

« Avec le CCF, ils se sentent plus impliqués dans leur propre évaluation car celle-ci intervient au fur et à mesure que les apprentissages sont effectués. Cette validation plus proche de l'effort de formation leur paraît moins dépersonnalisée, plus maîtrisable. Le caractère aléatoire de l'épreuve ponctuelle terminale disparaît et la confiance dans le système d'évaluation est renforcée ».

Le rapport relativise la question de :

« La proximité trop grande de l'évaluateur qui peut influencer négativement sur leurs résultats et ne pas laisser suffisamment place au droit à l'erreur » ;

L'IG pointe la nécessité d'améliorer le CCF :

« Dans certaines spécialités, on peut penser qu'un cadre national simple et adapté à chaque diplôme éviterait les dérives observées dans les procédures et documents produits localement. Sans excès de centralisme, il faut bien remarquer que faute d'un cadre clair et simple les comportements locaux sont divers et rarement simplificateurs. En l'espèce, la diversité a plutôt produit la complexité que le pragmatisme ».

Le rapport se termine sur une attaque à peine voilée contre l'examen terminal, l'épreuve anonyme : *« La culture de l'évaluation, malgré l'avance que les lycées professionnels, de l'avis de tous, sont censés avoir acquis, est encore balbutiante pour bon nombre d'enseignants. Les vertus de l'épreuve ponctuelle, anonyme et " républicaine " sont encore célébrées chaque fois que l'occasion le permet. »* On ne saurait être plus clair.

L'IG éco gestion évoque ainsi des aménagements possibles :

Il faut le distinguer du contrôle continu.

Pourtant *« par son objet (vérification de compétences terminales), par sa mise en œuvre (dans des situations d'évaluation représentatives de la qualification recherchée et non par des repérages de capacités isolées), par ses outils d'analyse et d'identification des acquis (grilles d'évaluation, degrés de maîtrise atteints), le CCF s'en rapproche néanmoins »*.

Perspectives de l'IG :

« La question de la nature, du nombre et de la durée des situations d'évaluation à mettre en place tout au long du cycle de formation sera étudiée avec souplesse, en respectant la responsabilité des formateurs quant au choix des périodes d'évaluation. Sans aller jusqu'à une individualisation totale des évaluations, laquelle alourdirait excessivement la charge de travail des enseignants au risque d'appauvrir les situations d'évaluation proposées, on peut raisonnablement espérer que des évaluations organisées pour de très petits groupes succéderont progressivement à des évaluations en classes entières ou en demi classes. Dans cette perspective, le problème des absents lors des premières évaluations ne se poserait plus ».

Les nouveaux enseignements de la réforme du lycée et le défi de l'évaluation

La plupart des nouveaux enseignements comme l'ECJS sont mis en place sans préconisation particulière quant à l'évaluation. De fait l'IG note le flou qui entoure l'évaluation autour de ces enseignements, peut-être parce que fondamentalement ces enseignements n'appellent pas d'évaluation aux yeux de ceux qui les mettent en place.

« (...) La troisième question qui préoccupe les enseignants est l'évaluation : les textes actuels n'apportent pas de précisions sur ce qu'il faut évaluer et la manière de le faire (travail documentaire, rôle dans le débat, synthèse écrite). Suivi de la mise en place de la réforme du lycée - Rapport IGEN - septembre 2000

Idem pour les AEA :

« Les enseignants réclament à juste titre une procédure d'évaluation valorisante et novatrice sur laquelle il est grand temps de se prononcer, faute de quoi les élèves, parvenus en terminale, pourraient bien se décourager. L'évaluation est en effet actuellement un point de blocage et de questionnement sans réponse : Ne pas évaluer c'est vouer l'atelier à une marginalisation sans appel, évaluer est donc indispensable, mais comment, quand et quoi ? Une évaluation chiffrée au baccalauréat est impossible tant que tous les établissements ne sont pas concernés. Quelle serait-elle alors ? normative ? formative ? Seule une mention au livret scolaire reste pour le moment envisageable. Est-ce suffisant ? motivant ? et sur quoi porte-t-elle ? Comment distinguer clairement l'évaluation des AEA de celle des options et enseignements ? Autant de questions urgentes non résolues à ce jour ». L'évaluation pose question et les avis sont, comme toujours, partagés entre le : " non, surtout pas ! Laissez-nous un espace de liberté... " et le : " oui, bien sûr, sinon ça ne vaut pas le coup, surtout quand on est en terminale ! " (Suivi de la mise en place de la réforme du lycée - 2000).

Le parallèle avec les enseignements du type enseignement d'exploration est intéressant, puisque ceux-là non plus n'appellent pas forcément d'évaluation. L'IG se montre confiante sur le développement des AEA et la mise en place progressive, à terme, d'un système d'évaluation approprié.

Le même flou a caractérisé la mise en place des TPE.

« La plupart des professeurs expérimentateurs ont utilisé une grille d'évaluation ou un référentiel pour cette évaluation. Ils ont jugé l'utilisation de ces grilles à la fois très intéressante (la plupart des professeurs d'enseignement général des lycées d'enseignement général et technologique n'ont pas la pratique des référentiels) mais assez lourde. Peut-être serait-il opportun de prévoir de telles grilles de référence, éventuellement simplifiées par rapport à celles utilisées pour l'expérimentation. En tous cas, il devient urgent de fixer les modalités de l'évaluation pour le baccalauréat qui vont conditionner l'évaluation retenue en Première » (Suivi de la mise en place de la réforme du lycée - 2000).

Le goût des grilles

L'essor de ces enseignements s'accompagne d'une multiplication des grilles d'évaluation (cf TPE).

« L'évaluation d'un TPE doit porter à la fois sur le carnet de bord, la fiche de présentation, la production proprement dite et la présentation orale. La plupart des professeurs expérimentateurs ont utilisé une grille d'évaluation ou un référentiel pour cette évaluation. Ils ont jugé l'utilisation de ces grilles à la fois très intéressante (la plupart des professeurs d'enseignement général des lycées d'enseignement général et technologique n'ont pas la pratique des référentiels) mais assez lourde. Peut-être serait-il opportun de prévoir de telles grilles de référence, éventuellement simplifiées par rapport à celles utilisées pour l'expérimentation. En tous cas, il devient urgent de fixer les modalités de l'évaluation pour le baccalauréat qui vont conditionner l'évaluation retenue en Première ».

L'évaluation doit être pluridisciplinaire et commune

Ce qui ressort de la plupart des rapports est la mise en avant d'une évaluation transdisciplinaire, en fait qui s'affranchirait du cadre disciplinaire.

L'évaluation doit dépasser le simple cadre des connaissances

C'est un élément sur lequel insiste assez régulièrement le groupe SVT.

Le rapport insiste sur la nécessité de développer une culture argumentative et non plus seulement factuelle.

« Une culture argumentative et non factuelle est conseillée. L'un des buts de l'éducation est de former à l'argumentation et donc à la pratique de la lucidité critique, condition de la conscience citoyenne. L'apprentissage de l'argumentation est aussi un apprentissage de la communication, du débat (savoir écouter l'argument de l'autre, savoir convaincre, savoir respecter les opinions différentes), en même temps qu'une préparation à apprendre tout au long de sa vie. La formation par la pratique à l'argumentation scientifique et l'acquisition raisonnée des connaissances sont évidemment liées. Des exercices appropriés permettent d'évaluer l'efficacité de l'enseignement de l'argumentation scientifique en la séparant de l'évaluation des connaissances.

En subordonnant les activités à la compréhension de faits réels mais pas toujours visibles in situ, l'enseignement vise le soutien de l'intérêt des élèves et de leur effort, dans une implication renouvelée et la pratique de raisonnements destinés à éprouver, donc à prouver » (Exercer les élèves au savoir, éduquer aux responsabilités individuelle et collective. - IGEN SVT - 2001)

Pour IG SVT (2003), l'évaluation au baccalauréat ne doit pas servir d'alibi pour faire des cours classiques.

« On sait que la préparation de l'épreuve anticipée sert d'alibi pour défendre une mise en œuvre d'un classicisme bien peu adapté, mais aux dehors sécurisants ».

De fait les IG notent que la difficulté des sujets reste modérée.

L'inspection cherche à valoriser le débat. *« Il faut pourtant souligner qu'il reste difficile dans un sujet de tester des contenus culturels nécessitant un débat. Comment par exemple interroger sur un point d'éthique et l'évaluer tout en gardant une difficulté raisonnable ? L'expression d'une argumentation individuelle pourrait aussi ne plus correspondre à l'esprit de la formation dans laquelle l'échange et la confrontation des points de vue est recherchée ».* *« A défaut de pouvoir sensiblement modifier les épreuves, il faudrait pourtant que les enseignants prennent conscience que l'on peut prendre plus de temps pour la formation, la culture, le débat sans mettre en danger le résultat des épreuves »* p 20. (Place de l'enseignement des sciences de la vie et de la terre dans l'acquisition d'une culture scientifique par les élèves des 1ères L et ES – IGEN SVT - 2003). Il ne faut pas rechercher l'exhaustivité.

Evaluation personnalisée

C'est l'objectif des TPE : parvenir à une aide individualisée.

C'est aussi l'objectif des nouveaux dispositifs (aide personnalisée).

Cette préoccupation est ancienne puisque l'IG de mathématiques recommande une évaluation des cahiers, *« que les enseignants relèvent périodiquement les cahiers et examinent ce qu'écrivent les élèves. Cela permet un retour, c'est une forme d'évaluation du travail accompli et cela peut servir de base de discussion avec les élèves pour amorcer, par exemple, le travail d'aide individualisée »* (Les traces écrites des élèves en mathématiques programmes - contenus des enseignements - IGEN maths - 2001).

Multiplication des objets d'évaluation

La mise en avant des arts doit s'accompagner d'une évaluation accrue de nouveaux objets, de nouveaux supports.

L'image

« Le travail sur l'image comme support, mais aussi comme objet d'étude, est ainsi désigné comme l'un des objectifs généraux de l'enseignement du français. L'épreuve de français du BEP, qui évalue les compétences de lecture et d'écriture, prévoit de recourir aux textes littéraires, mais également à l'image comme support d'évaluation. L'image reste subordonnée à l'écrit, elle n'est guère étudiée en elle-même et pour elle-même » (L'image dans l'enseignement des lettres programmes - contenus des enseignements - Rapport IGEN - 2000)

L'IG insiste ainsi sur la nécessaire dynamique de projet. « *Les actions menées dans le domaine de l'analyse des médias sont des actions d'ampleur, souvent initiées et poursuivies en liaison avec le Clemi. Citons celle de l'académie de Créteil engagée en 1994. Elle a touché plus de 10 000 collégiens et se signale par sa souplesse. Sont prises en compte différentes méthodes et stratégies ; parcours diversifiés, classes spécifiques, approches intradisciplinaires. L'évaluation qui en est faite, souligne un transfert des compétences acquises par l'éducation aux médias, - dans les disciplines : développement de la compréhension, plaisir de la verbalisation. - au niveau du comportement : attention et motivation accrue, attitude plus responsable et autonome* ». (L'image dans l'enseignement des lettres programmes - contenus des enseignements – 2000). La question du travail sur l'image, sur ce type de support recoupe aussi le développement des TICE.

La mise en place des TPE doit s'accompagner d'une évaluation constante. « *Le carnet de bord devrait être individuel (ce qui est souvent le cas), d'un modèle identique pour tout l'établissement, afin de lui conférer un aspect plus officiel auquel les élèves semblent être sensibles. Il paraît souhaitable que le carnet de bord soit visé régulièrement par l'équipe de professeurs, pour corriger les erreurs et aussi pour évaluer le travail de chacun.* » (Les travaux personnels encadrés, 2001).

Evaluation et projet

La dynamique du projet est mise en avant dans de nombreux rapports.

Rapport du groupe SVT met en avant le nécessaire développement de l'argumentation. Pour les IG de SVT : il faut stimuler les projets. « *On doit pouvoir, au sein des établissements, stimuler l'investissement scientifique des élèves de L et de ES en les sollicitant pour construire des projets dépassant le cadre de la classe en particulier dans les domaines cités* ». 2003

[Les propos des deux interventions suivantes n'engagent que l'auteur]

L'EVALUATION AU QUOTIDIEN, DANS LA CLASSE

(Où en est la recherche sur l'évaluation, vue côté classe ?)

Laurent Talbot, maître de conférences, enseignant au département des sciences de l'Education à l'université Toulouse II le Mirail, auteur de « Évaluation formative »

L. Talbot se présente comme intéressé par l'évaluation par compétences. Il précise que son discours est issu du premier degré à l'origine (instituteur, puis Inspecteur et maintenant Maître de conférences). A étudié différents systèmes en Belgique, Japon, Algérie. Il choisit d'entrer par les questions de stagiaires sur l'évaluation par compétences, la note et la docimologie, qu'il décrit comme « science des examens ».

Repères sur la notation

Les problèmes de notation ont fait l'objet de travaux nombreux. Quelques repères : Pieron, 1963 ; Bonniol, 1981 ; Hadji, 1997. L'exemple d'une copie de philo avec une centaine de correcteurs et un écart de note important (Piéron). Ce n'est pas vrai seulement en philo. A noter que l'existence d'un barème réduit les inégalités : on définit ce qu'on évalue.

Il faut accepter l'idée que la notation est une pratique subjective (qui dépend du sujet donc), pas une science exacte. « On ne note pas les copies, on les classe »...

Effets à prendre en compte :

- Effet séquentiel : valorisation des 30 premières copies sur 100 par exemple.
- Statut social : tendance à favoriser en fonction des origines sociales.
- Effet de contamination : la note dépend de la copie qui précède.
- Effet Posthumus : nous notons de la même manière : référence à la constante macabre d'Antibi : le groupe d'élèves conduit à une évaluation qui suit une courbe de Gauss.
- Effet du retard scolaire : ceux qui sont en retard d'un an sont évalués différemment, plus négativement.
- Effet apparence physique ...
- Effet « sexe ». Selon N. Mosconi, en sciences dures les filles seraient sous notées.
- Effet classe : une copie dans une classe n'est pas corrigée de la même manière dans une autre classe.
- Effet Pygmalion : le prof reçoit une information sur le niveau de l'élève et l'élève deviendrait petit à petit ce que l'on voudrait qu'il soit.
- Effet Hawthorne: expérimentations en collège dans le sud ouest. Des équipes mobilisées conduisent à une amélioration. C'est l'expérimentation qui crée l'émulation. C'est parce qu'ils font partie d'une expérimentation que les gens travaillent mieux

Dans ce contexte il cite les travaux de M. Crahay qui remet en cause le redoublement en collège et en primaire (voir statistiques : 20% des élèves de 6^e ont déjà redoublé et 7% des gamins redoublent le CP... Aucun redoublant de CP n'obtient le bac S... !) Avant le lycée « le redoublement c'est le moyen d'avoir du pouvoir » (M.Crahay).

Autres repères : gestion mentale, A. de la Garanderie. Travail en équipe etc...

Efficacité des enseignants

Toutes les pratiques d'enseignement ne se valent pas. Il y a des enseignants efficaces. Ce sont des professeurs qui permettent à leurs élèves de devenir meilleurs dans les évaluations. Ils élèvent le niveau moyen d'une classe. Ils diminuent les écarts entre les élèves faibles et les élèves forts. « C'est équitable : le prof donne plus aux uns sans prendre aux autres... »

Ces travaux disent que les professeurs efficaces font des évaluations formatives. Ils réagissent aux interpellations de leurs élèves. Évaluer c'est passer dans les rangs (Bressoux, Dupriez).

Il faut se situer dans la zone proximale de développement (selon L. Vygotski) : l'activité de l'enseignant doit se situer dans une zone qui se situe entre ce que l'élève est capable de faire seul et ce qu'il n'est pas capable de faire avec un pair ou de lui-même.

Notation et évaluation

On peut très bien évaluer sans donner de note. La note a à la fois une fonction sociale (on doit évaluer : cela sert au système, aux parents) et une fonction pédagogique ou didactique qui sert l'activité de l'enseignement et de l'apprentissage. Or on fait souvent d'une pierre deux coups. Donc « il faut se ménager une zone d'erreur avec marge de progression ».

Selon Woods : « les jeunes enseignants tentent d'abord de survivre ». Lui croit dans le courant de l'éducabilité cognitive.

Il faut varier les niveaux d'exigence en fonction des élèves.

Qu'est-ce que réussir au lycée ? Il s'agit de prendre en compte l'ensemble de ces notions : émancipation, socialisation, orientation, insertion/ professionnalisation ainsi que l'instruction.

Il faut en fait Ex-valuer : faire sortir de la valeur.

Or souvent au lycée, on pointe plutôt ce qui ne va pas, alors qu'il faudrait dire ce qui va.

Théorie de Bandura : les pratiques humaines s'articulent autour de trois éléments : comportement, fonds personnel, environnement. Pour modifier cela il faut déplacer une interaction. Il faut partir de ce qu'il sait faire. Progressivement je vais l'amener vers la culture scolaire.

L'évaluation des compétences...

B. Rey, V. Carette, A. Defrance, S. Kahn...

Ils distinguent différents degrés dans les compétences.

- Compétences du premier degré : représenter une forme.
- Compétences du second degré : on les combine par 2 pour réaliser une action simple
- Compétences du troisième degré : Lire, écrire, parler, écouter : il faut construire une démarche de recherche

Ex : au collège les notions de Savoir (connaissance) d'aptitudes (savoir-être) et de capacités (savoir-faire) forment un système complexe, impossible à « démonter » donc impossible à évaluer (voir Morin, Le Moigne...) On peut modéliser la complexité mais pas la découper... D'où la difficulté à rendre les compétences objectivables. Si évaluation il y a, elle ne peut être que collégiale ... et encore...

En guise de conclusion :

Aller de plus en plus vers l'autoévaluation ou l'apprentissage et l'évaluation avec ses pairs (tout ne passe pas par le prof). L'autoévaluation permet de rendre explicite les normes d'évaluation.

Toutes les méthodes pédagogiques peuvent avoir un intérêt mais elles ne se valent pas : l'approche par compétences permet de mettre du sens, dans une globalité... L'approche par compétences aide à rendre explicites les codes, les normes, les modes d'évaluation. Si nous avons quelque chose à apprendre, que choisirions-nous ?

Le professeur efficace ne se limite pas à la pédagogie par compétences.

Le souci est que les compétences peuvent être un outil intéressant dans l'évaluation formative, mais que c'est utilisé pour l'évaluation certificative.

ÉTAT DE LA REFLEXION MINISTERIELLE SUR L'ÉVALUATION DES LYCEENS

Remarque : ces notes doivent se comprendre comme compléments du diaporama joint au compte-rendu.

Didier Michel a mené la rénovation du tertiaire administratif et s'intéresse à *la problématique des compétences, notamment dans l'enseignement professionnel*. Il note d'entrée la légèreté avec laquelle le système s'est emparé de la notion de compétence en véhiculant des représentations plus qu'en se fondant sur les travaux des chercheurs en la matière. Or, il existe à travers l'analyse de l'activité de travail, la didactique professionnelle des fondamentaux très intéressants pour légitimer davantage les choix que l'on peut faire en la matière. « Lorsque l'on observe comment les référentiels ont traité la question des compétences, on se rend compte que l'on y est allé un peu vite et en ordre dispersé ».

La mise en œuvre des rénovations, des outils ne s'est sans doute pas assez inspirée des fondamentaux que la recherche mettait en lumière et qui pouvaient donner lieu à des déclinaisons très opérationnelles pour les professeurs. Par exemple, les enseignants ont du mettre en œuvre les livrets de compétences en étant peu au fait de cette nouvelle approche, sans manuels ni précautions. Il faut donc revenir à l'essence même des compétences pour donner du sens à cette approche.

L'approche par compétence sans apparaître comme une nième pseudo innovation et encore moins une révolution pédagogique, bouscule cependant un certain nombre d'allants de soi scolaires.

Par exemple, demander à un élève d'appliquer à la lettre une démarche imposée constitue certes un étayage, une amorce pédagogique mais il ne faut pas oublier qu'en rester là, ce serait développer une habileté, une dextérité alors que la compétence c'est, au contraire, inventer, mettre en œuvre ses propres cheminements pour « se débrouiller d'une situation » comme le dit joliment Patrick Mayen... on peut dire que finalement la compétence c'est plutôt la transgression dans un univers contraint et il s'agit de distinguer habileté et compétence(s). Être compétent ce n'est pas respecter à la lettre...

Lorsque l'on s'engage dans un travail éducatif et que l'on fait des actes d'enseignement qui visent l'acquisition de compétences, il est nécessaire de bien distinguer :

- la tâche, le travail prescrit, la demande, l'injonction qui amorce chez l'élève un processus cognitif particulier : qu'est ce qu'on me demande ? comment vais-je répondre à cette demande ? de quelles ressources internes et externes je dispose ?
- le résultat attendu et le résultat réel
- les compétences de l'élève qui se situent entre les demandes qu'on lui adresse et les résultats obtenus. Pour l'enseignant, travailler la compétence c'est vouloir entrer dans la « boîte noire » à explorer... De ce point de vue, à la limite, un résultat parfait n'est pas synonyme de compétence, un résultat imparfait peut-être révélateur d'une volonté de l'élève de construire sa propre démarche donc de s'engager un processus de construction de sa compétence !

Comment engager une démarche de formation visant l'acquisition des compétences ?

En premier lieu, il faut que les enseignants aient à disposition des programmes et des référentiels qui constituent pour eux un cadre propice au travail des compétences.

En enseignement professionnel, une des questions que se posent l'Inspection générale est de savoir comment rendre un référentiel lisible par tous. Il y a là une exigence de transparence et de lisibilité, car on sait que le référentiel est un objet social (à la différence des programmes), et l'évaluation, quand elle possède ses propres codes, peut devenir un instrument de domination.

Certains choix ont été faits avec les dernières rénovations de baccalauréat professionnel et de BTS.

- Tout d'abord, il faut considérer la compétence comme un objet tellement complexe qu'on ne peut l'affronter directement, Il faut parvenir à l'encercler pour mieux l'approcher (cf P. Mayen).

- Il ne faut pas non plus tomber dans le sens commun qui ne correspond pas à une réalité. Citons par exemple J-P. Astolfi qui a battu en brèche la définition de la compétence qui serait une combinaison de savoir/savoir-faire/savoir être...A aucun moment, notre activité ni celle des élèves n'est « saucissonnée » de cette manière...Travailler ces éléments séparément n'augure pas de l'apparition de compétences...
- Il faut sortir également du dilemme acquis/non acquis. Une compétence est un objet « vivant » qui se développe, se volatilise, se transforme...ce n'est pas une « qualité » acquise pour la vie. Il s'agit donc de la saisir à un instant donné sans obligatoirement en faire une projection dans le futur... de même une compétence partielle pourra se renforcer ... Les compétences sont volatiles.
- Un moyen pour ne pas affronter directement la compétence, c'est de revenir à l'une de ses caractéristiques principales (que l'on retrouve dans les innombrables définitions) : **la compétence est située**. On peut donc « encercler » la compétence en s'intéressant aux situations proposées aux élèves. L'apprentissage se fait en situation. Ce n'est pas simplement une gymnastique pédagogique de « mise en situation », c'est parce que cela est consubstantiel de la formation de la compétence. Attention donc à ne pas considérer la situation comme un élément réducteur : une tâche, un travail à faire, crée une situation avec ses contraintes, ses buts, ses attendus, ses exigences...le jeune qui investit cette situation devra mobiliser ses connaissances, des ressources internes, des ressources externes (aides, outils, etc) pour répondre à la demande.
- L'aspect « ergonomique » doit être pris en compte : La compétence apparaît à partir du moment où chacun cherche à « sortir d'une tâche, d'une situation » en préservant sa santé, en s'économisant au mieux. C'est ce qui pousse à trouver ses propres démarches. Certains seront plus ou moins compétents selon les stocks de ressources internes et externes dont ils disposent mais aussi sur leur capacité à bien comprendre ce qu'on leur demande.

Et les comportements ? Une donnée et non un résultat des situations

Didier Michel souligne que travailler les comportements posent de nombreuses questions. Le risque est grand de faire du « behaviourisme », c'est-à-dire susciter des comportements en appuyant sur tel ou tel stimuli... en formation professionnelle, y compris en formation adulte, on voit ainsi des modules pour apprendre à sourire, à articuler, à marcher de telle ou telle manière !!! or là encore, il s'agit pour chacun d'intégrer une possible « contrainte comportementale » et de s'en arranger avec ce dont on dispose...**autrement dit, le comportement ne doit pas être un résultat à atteindre mais une donnée, une contrainte de la situation...**Cette approche évitera les « sourires, paroles, déplacement, postures » artificielles qui caractérisent, au contraire, l'impossibilité de s'extraire d'un geste mécanique... c'est de l'anti-compétence. Par contre, par exemple, un serveur de restaurant compétent peut intégrer la contrainte « de sourire aux clients » de multiples manières : petit mot d'accueil, attention, signe de reconnaissance, etc.

Et les savoirs ?

Dans une approche par compétence, les savoirs sont déterminants. Ils sont incorporés dans l'action. Le stock de savoirs (ou mieux de connaissances) fait partie des ressources internes de l'élève. Ils deviennent ainsi des « savoirs en actes » ou encore appelés « savoirs pragmatiques ». C'est ni plus ni moins ce qu'on attend quand on demande aux élèves de mobiliser des savoirs pour résoudre des problèmes...

Par exemple, lors des « ateliers rédactionnels » prévus dans le nouveau baccalauréat Gestion Administration, les jeunes élèves alors qu'ils sont en situation d'avoir à rédiger une lettre de demande d'autorisation à une mairie, se rendent ainsi compte de la nécessité de connaître le mode du conditionnel ; l'indicatif les exposant à un refus systématique !

Les approches fondamentales, académiques sont d'autres approches qui existent à côté de l'approche par compétence, mais qui, en même temps, la complète et la nourrissent, même si ces savoirs ainsi développés n'ont pas vocation à être mobilisés directement en situation.

Comment agit un élève ? Qu'est ce que se mettre en activité ?

En premier lieu, face à une tâche, nous disposons tous d'un sac à dos, appelé « une base d'orientation » qui nous permet de bien comprendre ce qui est demandé, de « *se redéfinir pour soi la tâche demandée* ». Cette phase d'orientation est essentielle pour mener à bien l'activité ! Si ce sac à dos est trop maigre, il est pratiquement impossible de répondre à la commande et d'atteindre les buts qui sont fixés ...

Ce sac à dos, de taille et de composition variable pour chacun d'entre nous, comprend les connaissances, les discours d'experts entendus, les échanges, les outils, les personnes ressources, les éléments mémorisés et ... le stock de situations vécues, observées, simulées. **La composition de ce sac à dos est donc déterminante pour devenir compétent et donc constitue un véritable objectif de formation.** Demander une tâche inadaptée au sac à dos dont dispose l'élève, c'est l'exposer soit à faire tout autrement (non compréhension de la tâche, enfermement dans une mauvaise direction, énergie dépensée inutilement, etc) soit à abandonner, soit sortir de la situation par la fuite et le renoncement. Cela constitue parfois la seule manière pour un élève de sortir « intact » d'une tâche inadaptée à ses ressources...

Qu'est ce qu'être compétent ?

Être compétent, c'est avant tout maîtriser, faire face à une situation. Cette définition très simple est néanmoins très porteuse en termes opérationnels pour les enseignants.

Maîtriser une situation, c'est bien sûr essayer de faire le travail ou la tâche demandés, et arriver au résultat attendu. **Mais ce qui est déterminant de la compétence, c'est la capacité à affronter la variabilité des situations.** Répéter la même situation à l'infini, c'est développer de l'habileté mais non des compétences.

Affronter la variabilité d'une situation signifie que l'élève doit être exposé à des situations dont les paramètres sont modifiés légèrement. **Ces paramètres concernent deux dimensions : la complexité de la situation, et les imprévus (aléas, incidents) de la situation !**

Les niveaux de complexité et d'aléas des situations maîtrisés par l'élève permet d'échelonner son niveau de compétence. Ce qui est fondamental pour évaluer les niveaux de compétence et sortir du acquis/non acquis !

Travailler la compétence, c'est donc travailler en permanence la complexité et les aléas.

Il n'y a rien de bien révolutionnaire dans cela, sachant que de nombreux professeurs le font déjà dans leurs séquences. Les disciplines qui ont le plus d'expérience en la matière sont des disciplines « situées » par nature, des disciplines ergonomiques telles que l'EPS, les langues vivantes, les disciplines professionnelles...

Le processus d'acquisition des compétences en formation

L'idée générale est que chaque jeune doit partir de sa situation « singulière » ; celle qui lui appartient, qu'il a vécue, observée, simulée...pour ensuite avoir les moyens de se transporter dans d'autres situations plus larges (**phase de généralisation**)

Pour cela, la première phase consiste pour le jeune à « verbaliser » à décrire, à « sortir de soi » sa situation singulière...(cf Vigotski) face à un expert : le professeur, le tuteur... ou à ses pairs cad les autres élèves ayant vécu une situation comparable...c'est ce que l'on appelle **la phase d'explicitation**

La seconde phase consiste à repérer ce qui dans la situation singulière constitue des invariants, des éléments qui se retrouveront inmanquablement dans d'autres situations. C'est ce que l'on appelle **la phase de conceptualisation**

C'est ce qui permet ensuite de passer à la **phase de généralisation**

Les modalités de formation

C'est à partir de ces quelques traits saillants de la compétence : Situation, aléas, complexité, verbalisation, conceptualisation, généralisation que toutes les modalités peuvent être envisagées.

Il n'y a pas UNE démarche pédagogique, des injonctions fortes en la matière à imposer aux professeurs...c'est à chacun d'inventer sa propre démarche (ce serait bien le comble que d'imposer une démarche pour faire travailler les compétences !)

L'idée est d'avoir en toile de fond ces processus d'acquisition de la compétence pour renouveler par exemple l'approche des stages (lieux privilégiés pour produire des situations de travail, l'approche du travail en groupe en sachant pour quoi faire (conceptualiser à plusieurs) ou encore **les livrets dits de compétences** qui devraient être des outils d'explicitation pour les élèves, d'accumulation de leurs situations, des portfolios d'activités, leur appartenant en propre et non pas des documents uniquement centrés sur la certification.

Pour l'évaluation des compétences, il faut veiller à ne pas se focaliser uniquement sur les résultats obtenus qui seraient révélateurs de la compétence (c'est l'approche nord-américaine des compétences !) mais plutôt sur les manières et démarches mises en place pour les obtenir : « est compétent celui qui sait pourquoi il a fait ainsi et surtout, pourquoi il n'a pas fait autrement »

Pistes pour des modalités de formation

- Construire, proposer, accumuler, multiplier les situations proposées aux élèves les mettant en activité.
- faire expliciter les tâtonnements, les erreurs,
- Développer les activités tutorales
- Ne pas établir de hiérarchie entre les situations : observées, vécues, simulées, elles sont toutes porteuses d'acquisition de compétences (aussi efficaces)
- Développer les échanges avec les pairs pour favoriser la conceptualisation

L'évaluation des compétences

Les enseignants ne sont pas formés à faire expliciter les élèves sur une situation qu'ils viennent de traverser. Il faut aussi apprécier la manière dont l'élève s'empare des protocoles, des outils, des démarches, des procédures. Encore une fois, « appliquer strictement la démarche qu'on a demandé d'appliquer, c'est l'anti-compétence »

« L'autonomie et l'initiative » ne constituent pas des qualités innées, elles relèvent aussi d'un processus d'acquisition progressif.

L'autonomie dépend de la composition du « sac à dos » ; on apprend à se passer des personnes ressources...L'initiative dépend des contextes, des milieux où évolue l'élève : Un jeune stagiaire peut se retrouver dans un lieu où il n'est pas en mesure d'avoir de l'initiative, d'autres où il est pleinement investi de cette possibilité (d'où l'intérêt de l'éducation informelle !).

Travailler sur le croisement entre l'activité productive et l'activité formative. Permet de construire des schèmes. Pour être compétent l'homme doit construire des raccourcis (des schèmes, des canevas d'action).

Jeudi 4 avril

La place du CCF dans l'enseignement professionnel

Jérôme Dammerey, cosecrétaire général du SNUEP-FSU

J.Dammerey présente d'abord une analyse des systèmes d'évaluation dans l'enseignement professionnel, et plus précisément la place du contrôle en cours de formation plus souvent évoqué sous l'acronyme CCF. Il s'appuie sur rapports divers mais aussi des enquêtes auprès des collègues sur le ressenti vis-à-vis du CCF, notamment une enquête récente de 2012.

Le baccalauréat professionnel a été créé en 1985, le CCF se développe assez rapidement puisqu'il fait son apparition dans les années 1990. Son introduction dans les CAP et les BEP date de 1992 ; dans les BTS de 1995.

En fait, le ministère profite généralement de la rénovation des diplômes pour réintroduire du CCF. C'est le cas en 2002 lors de la révision de l'ensemble des programmes de CAP qui se traduit par l'introduction du CCF dans l'ensemble des enseignements généraux ou encore lors de la rénovation de référentiels de certification de certains baccalauréats professionnels industriels pour l'évaluation des mathématiques et des sciences physiques. En 2009 avec le passage du bac professionnel en trois ans, le CCF est introduit pour l'ensemble des disciplines à l'exception du français et de l'histoire-géographie et de l'épreuve théorique professionnelle pour certains baccalauréats professionnels.

Malgré son introduction relativement précoce la définition du CCF ne s'est clarifiée qu'en 1997. Donc 7 ans après sa mise en place. Parallèlement l'inspection générale a cherché à suivre ce changement d'évaluation et produit un premier rapport en 1997. Le CCF est un mode d'évaluation des compétences et des savoirs pratiqué par les formateurs eux-mêmes dans un cadre réglementaire. Les périodes sont choisies par les formateurs eux-mêmes, mais elles sont aussi précisées par les textes. Le contrôle en cours de formation participe de l'idée qu'on doit évaluer les compétences quand elles sont considérées comme acquises par le formateur. L'évaluation n'est ni trimestrielle, ni en contrôle continu. Enfin c'est l'enseignant qui choisit la partie du programme à évaluer. Le CCF est pratiqué à l'occasion de moments particuliers. Les périodes d'évaluation sont choisies par les formateurs eux-mêmes. Le CCF doit être pratiqué pour des groupes d'élèves en mesure de réussir l'épreuve. En théorie elle ne se fait pas en classe entière.

L'une des difficultés pointée par l'IG est que les textes relatifs au CCF sont disparates et ne renvoient pas toujours à la même définition. Ainsi, malgré les précisions, on continue de rester dans un certain flou. Dans la théorie comme dans la pratique le CCF peut prendre des formes très différentes : écrit, oral, mixte, évaluation sur dossier. Les épreuves peuvent être pratiques. Les évaluations peuvent également se faire en entreprises. Entre 2002 et 2009, à chaque changement de programme, on en profite pour retravailler l'évaluation. C'est d'ailleurs celle-ci qui finit par guider la conception des programmes, lesquels sont construits en fonction de compétences par ailleurs de plus en plus transversales.

Historiquement l'enseignement professionnel est plus proche de l'évaluation par compétences que l'enseignement général. Cependant on observe des critiques fortes depuis quelques années. On reproche à l'évaluation par compétence de fractionner le travail avec des évaluations de micro-tâches. Françoise Lantheaume (Maître de conférences, Université Louis Lumière, UMR Éducation & Politiques Inrp-Lyon2) a pointé dans ses travaux (rapport interne : Les nouvelles formes d'évaluation et ses effets sur la professionnalité enseignante : l'exemple des lycées professionnels) une transformation de la façon de pratiquer : « L'introduction de ces nouvelles formes de certification provoque un débat à propos de l'égalité et de la qualité de l'évaluation, et remet en cause les repères constitutifs de la professionnalité des enseignants. ». mais également une transformation du rapport professeur/ élève qui se mue insensiblement en rapport certificateur /candidat. Elle note ainsi que « L'activité des enseignants est transformée par l'interférence, au plan local, entre la logique d'efficacité qui vise la réussite du plus grand nombre, la logique civique réclamant la stricte égalité entre les candidats aux examens, et d'autres principes de justice relevant plus de l'introduction d'une prise en compte individualisée des élèves devenus candidats (et des candidats) et d'une reconnaissance de leurs particularités. Les diverses interprétations, au plan local, des fonctions de la notation conduiraient ainsi à une reconfiguration de l'activité des enseignants et, partant, de leur identité

professionnelle du fait de l'intégration d'un rôle de certificateur, de distributeur d'une licence autorisant les élèves, devenus candidats, à entrer sur le marché du travail. Les effets de cette nouvelle donne professionnelle risquent d'engendrer des tensions chez les enseignants. »

Les conséquences du CCF sur le travail enseignant sont multiples et pas toujours positives. Globalement le CCF se traduit par un accroissement de la charge de travail. L'indemnité CCF octroyé par le ministère partir de 2011 va dans le sens de la reconnaissance de cette nouvelle charge de travail mais elle ne résout pas tous les problèmes. Qui plus est, le CCF affecte en profondeur le métier. Une enquête menée par le SNUEP-FSU en 2012 a montré que 94% des collègues trouvent anormal d'être concepteur et évaluateur de leurs propres élèves. Avec le CCF le poids de la hiérarchie s'est accru. Les grilles d'évaluation sont de plus en plus imposées aux enseignants. Les injonctions sont fortes de la part de l'inspection.

Pour ce qui est des élèves il y a, pour l'instant, peu d'études. Le CCF est souvent présenté comme une évaluation plus progressive, moins stressante pour les élèves mais il se traduit par une multiplication des examens sur les 3 années avec entre autre l'introduction de la certification intermédiaire (BEP ou CAP) à l'intérieure du cycle de formation du BAC PRO en 3 ans qui est évaluée en CCF. L'élève est constamment évalué et il doit rendre un nombre de travaux (rapports) importants support de nombreuses épreuves en CCF. Les élèves semblent souffrir de l'absence de clarté du CCF qui peut varier d'une discipline à l'autre avec des demandes, des exigences très disparates. L'absentéisme aux évaluations est quant à lui difficilement corrélable au CCF. Pour le syndicat la certification intermédiaire a remplacé le BEP. Les collègues évaluent en seconde et en première, sur plusieurs semestres.

En théorie le chef d'établissement est responsable de l'organisation des épreuves de l'enseignement professionnel. Dans la pratique il délègue au chef des travaux lequel délègue aux enseignants, ce qui se termine par de la débrouille pour trouver des créneaux qui permettent de faire passer les élèves en petits groupes. En effet on ne peut évaluer au maximum que 6 à 8 élèves. Le dilemme pour les collègues est donc très souvent le suivant : soit on évalue quelques élèves pendant le temps du cours, ce qui pose le problème de la gestion du reste du groupe, soit on prend sur d'autres créneaux de discipline. Ceci débouche sur une désorganisation de l'enseignement. Dans le même temps, avec l'augmentation des stages en entreprise, la part de la formation se réduit et les cours s'achèvent parfois en avril. Pour l'évaluation des enseignements généraux la gestion est déléguée directement aux enseignants.

J. Dammerey pointe ainsi le brouillage, la confusion entre évaluation formative et évaluation certificative. Parmi les problèmes qui peuvent se poser il y a notamment la gestion de l'absence des candidats et la difficulté qu'il y a à évaluer un élève quand il n'est pas là. Il pointe aussi une logique commune entre le CCF et la VAE, dans le discours de la didactique professionnelle (*la didactique professionnelle repose sur l'analyse du travail et le développement de compétences. Elle est donc caractérisée par un regard sur l'apprentissage établi du point de vue de l'activité (en l'occurrence de l'activité professionnelle) et un regard sur l'apprentissage établi du point de vue du développement du sujet (plus exactement du développement de ses compétences (Pastré, 2004))*). Or, l'entreprise apprenante n'est qu'un modèle théorique car, concrètement, il est parfois très difficile de négocier le contenu de formation. Cette logique du CCF doit aboutir à déléguer l'évaluation aux entreprises, l'enseignant n'étant plus qu'un formateur, un coach. Le CCF se traduit ainsi par une volonté de généraliser les jeux de rôles où l'enseignant est chef de service et l'élève est salarié, l'évaluation étant transformée en « entretien d'évaluation ». Avec le CCF l'enseignement s'adapte à la flexibilité de l'entreprise, il y a une confusion entre formation et employabilité. J. Dammerey note la mise en place progressive d'un livret de compétences (passeport professionnel). Pour l'instant, d'après l'IG, « ce n'est qu'un portfolio. Pourtant elle conseille d'utiliser ce même livret pour évaluer un élève absent... C'est d'ailleurs l'objet d'un article de D.Michel (CPC info n°51 premier semestre 2012) qui propose une simplification du CCF en introduisant le passeport professionnel. « Le passeport professionnel aura aussi des incidence sur la certification ... à partir d'une évaluation en continu des acquis, ... les situation d'évaluation CCF deviennent des bilans d'évaluation portant sur des blocs homogènes de compétences. Inutile ainsi de prendre le temps pour organiser des épreuves formelles d'interrogation, de simulation... Ces bilans d'évaluation sont réalisés par les équipes pédagogique, à partir du passeport et des compte rendus évaluatif de période de formation en en milieu professionnel et ne nécessite pas la présence des élève ». Ces passeports ont été introduits dans le nouveau BAC PRO « gestion-administration » (voir plus haut l'intervention de D. Michel).

POSITION DU SNUEP

- Il faut limiter le nombre de stages en entreprise.
- Il faut consolider la formation en lycée professionnel.
- Il faut revenir à des épreuves nationales terminales qui garantissent l'équité entre les candidats et la qualité des diplômes
- Le SNUEP critique le formatage à l'employabilité. Dans les référentiels, on introduit de plus en plus des compétences comportementales du type gestion du stress, introduction de la flexibilité ...

La place du ccf dans l'enseignement agricole

Yoann VIGNER, secrétaire régional Pays de la Loire du SNETAP-FSU

Le CCF est un dispositif qui est mis en place à titre expérimental dans l'enseignement agricole à partir du milieu des années 70 jusqu'au milieu des années 80. On introduit, dans une dizaine d'établissements de l'enseignement agricole, la pluridisciplinarité, l'enseignement modulaire et des épreuves pratiques en situation réelle évaluées en cours d'année. Grâce au CCF il s'agit d'abord de répondre au faible taux de réussite au BTA (Brevet de technicien agricole).

A partir de 1985, date de la rénovation du BTA, le contrôle certificatif en cours de formation est généralisé à toutes les formations. Le mode d'évaluation est composé pour moitié du CCF et pour l'autre moitié d'épreuves terminales définies nationalement. On laisse cependant aux établissements la liberté de choisir. Ceux qui le veulent peuvent se limiter au seul passage d'épreuves terminales.

La réforme prend soin de mettre en place un contrôle à priori des CCF dans le cadre de commissions permanentes. Ces commissions valident ou non l'épreuve avant la délivrance du diplôme. Si l'épreuve est invalidée alors les élèves doivent s'en remettre aux épreuves terminales. En établissant ce contrôle à priori il s'agissait de vaincre les réticences de la profession.

Depuis 1985, deux nouvelles réformes ont contribué à renforcer le CCF dans l'enseignement agricole (1995 ; 2007). Ainsi à chaque réforme on observe une augmentation de la part du CCF. Depuis 1995 aucune équipe pédagogique ne peut s'y soustraire. Qui plus est, depuis la même date le contrôle a priori des épreuves en CCF a été remplacé par un contrôle a posteriori. Un jury interrégional, qui est composé de collègues désignés sur la base de la cooptation, évalue les résultats après les épreuves. Cette analyse des seuls résultats lui permet de repérer les anomalies. La qualité des épreuves n'est donc plus prise en compte. Dans ces jurys ne siège aucun inspecteur.

Avec la réforme du bac technologique, la tentative de l'administration a été de faire passer l'équilibre CCF/Contrôle ponctuel à 60/40%. Ce système n'a pas été retenu lors de la présentation dans les instances paritaires. Cependant certains établissements vont jusqu'à expérimenter un CCF à 100%. Le CCF a renforcé l'autonomie des établissements. Pour 80% des CCF il n'existe aucun cadrage national sur le plan de la forme de l'évaluation : l'évaluation peut aller de l'oral de groupe à l'écrit individuel. Ainsi on assiste à la mise en place de diplômes maison. 65% des élèves de l'enseignement agricole sont aujourd'hui scolarisés dans le privé, dans les maisons familiales rurales et les lycées privés professionnels. Très clairement s'il y avait uniquement un contrôle final il n'y aurait pas autant de réussite. Dans un contexte de concurrence entre les établissements la tendance est plutôt à gonfler les taux de réussite en proposant des CCF hors cadre. Il n'y a pas d'anonymat, pas d'uniformité.

La particularité de l'enseignement agricole est qu'il s'agit d'un enseignement modulaire (par exemple 9 modules pour le bac technologique STAV). Si l'on s'en tient à une moyenne de trois évaluations on aboutit à 27 évaluations à l'année. Le CCF relève de la responsabilité des établissements (note de service de 2010). Le chef d'établissement doit porter à la connaissance des candidats le plan d'évaluation, doit s'assurer du respect de sa mise en œuvre, doit veiller au bon déroulement des CCF. Le CCF se heurte à des contraintes techniques. Certains établissements n'ont pas de laboratoire. Les établissements sont obligés de louer des salles de labo. Pour ce qui est de la dimension pratique l'organisation de l'évaluation est en réalité à la charge des collègues. Dans le principe du CCF c'est bien l'enseignant qui procède à l'évaluation de ses propres élèves. Cette logique de l'évaluation « locale » est à rapprocher du fait qu'une part croissante des horaires est laissée à l'initiative de l'établissement jusqu'à parfois 4h30 par semaine.

L'autonomie des établissements se développe dans toutes les dimensions Les enseignants sont concepteurs des programmes, des évaluations. Pour les CCF, il est rare qu'il y ait des grilles nationales, il n'y a pas de

validation de cette grille. Les niveaux d'exigences sont ainsi très différents. La pire des sanctions est de retirer l'habilitation CCF aux établissements et, dans ce cas, les élèves doivent tout passer en épreuves terminales organisées par le ministère (l'année dernière, par exemple, des établissements se sont vus retirer l'habilitation). L'autonomie des établissements est très forte. Le CCF est chronophage. Les enseignants ne sont pas payés pour ce temps supplémentaire. Rappel : pour ce type d'épreuve, comme une épreuve finale ponctuelle, un certificat médical est nécessaire pour justifier toute absence le jour de l'épreuve.

Le bac en CCF en EPS

Didier Sablic, secrétaire national du SNEP-FSU

En 1991 l'introduction du CCF en EPS s'est faite de manière très discutée. Ce CCF se fait sur la base de référentiels nationaux. Quelle que soit l'activité, les élèves passent la même épreuve. On dénombre au total 25 activités sportives mais les situations d'évaluation sont identiques. Le CCF correspond à 3 activités. A partir de 2002, l'évaluation passe en co-évaluation certificative (2 enseignants) dans les LGT (pas obligatoire ailleurs). Les protocoles d'évaluation sont transmis à une commission académique dont les membres sont choisis par l'inspection. C'est un protocole déclaratif. L'évaluation certificative repose sur l'évaluation de deux types de compétences. On distingue d'une part 5 compétences propres (CP) à l'EPS, de dimension motrice. Ainsi la compétence 1 consiste à réaliser une performance motrice dans un milieu stable et mesuré. La compétence 2 consiste à se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains etc. Au lycée la CP 5 est obligatoire. L'objectif est d'évaluer la capacité de l'élève à réaliser et orienter son activité physique en vue de l'entretien de son corps. Il s'agit pour l'IG EPS de façon sous jacente de faire réussir les filles. L'objectif est que les différentiels se réduisent entre les filles et les garçons en EPS. Ainsi, dans les activités de CP5 figure la course d'entretien dont l'objectif peut être de faire perdre du poids (entretien et développement de soi). A ce sujet il y a des contentieux concernant le classement des disciplines sportives par compétences (natation et athlétisme sont par exemple de la même compétence). Étonnamment on peut faire 3 fois la même activité pour chaque compétence (dans la mesure où elles ne sont pas dans les mêmes domaines de compétences). La natation figure ainsi dans la CP1 (natation de distance), la CP2 (de sauvetage), la CP 5 (de durée).

Outre ces compétences propres existent également les compétences méthodologiques et sociales au nombre de 3 (CMS). La CMS 1 consiste à évaluer la capacité de l'élève à s'engager lucidement dans la pratique (connaître ses limites). Il s'agit d'évaluer la capacité réflexive des élèves. Dans la CMS 2 on évalue la capacité de l'élève à respecter les règles de vie collective.

Ces référentiels d'évaluation, autant par leurs contenus que par leur organisation, dessaisissent les enseignants de leur métier, notamment pour la part de conception. Désormais les fiches sont faites uniquement par l'IG EPS plus quelques experts choisis directement par eux avec des résultats qui, au final, ne satisfont ni la profession ni les élèves, notamment en collège. On est sur des choix idéologiques non exprimés. Quand les notes sont trop élevées ou trop basses par rapport à la moyenne, les commissions modifient les notes. Ces commissions sont chargées de faire des bilans et de les envoyer à la commission nationale. Malgré les remontées des collègues il n'y a pas vraiment d'impact. Certains collègues « trichent » par ailleurs sur les activités et les certifications, notamment lorsqu'il faut les faire figurer dans les logiciels qui ne présentent pas toutes les activités sportives. Il y a de plus en plus de différence entre le déclaratif et les pratiques réelles. On troque alors une activité pour une autre. Bref, les résultats des évaluations ne reflètent pas la réalité. On fait du bidouillage dans l'idée de ne pas désavantager les élèves. Il y a quelques absurdités. Ainsi dans le volley il y a le même référentiel pour les filles et les garçons.

L'évaluation par compétences pose problème. Un élève peut être en situation de réussite mais sans savoirs ni compétences. Par exemple la CP1 consiste à réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée. Un élève peut très bien parvenir à obtenir quelques points sur cette activité sans forcément courir, notamment en avançant un temps donné. En LP la certification se fait sur la base d'unités capitalisables. On doit certifier au moins une activité à l'année n-1. L'élève n'a aucune idée de l'organisation de l'examen, on ne fait plus que de la certification avec un pilotage complexe. L'enseignement de l'EPS est presque entièrement piloté par la certification.

Les nouvelles épreuves de langue au lycée

Marc Rollin, responsable national LV au SNES-FSU

◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆

Il existe une épreuve de conduite de chantier au cours de laquelle on évalue la capacité de l'élève à remplir son rôle de chef. A ce niveau le CCF peut se justifier. Pour l'anglais et le Français la chose paraît moins intéressante.

Académie de Rouen

Les épreuves de langue ont été un vrai bazar. Il n'y avait pas de coordonnateur en italien. Des chefs d'établissement ont oublié d'organiser les épreuves. Certains collègues de langue dans les établissements ont organisé les épreuves sans en référer aux autres collègues. La présentation en CA permettrait à cet égard un cadrage. Il faut présenter ces épreuves de CCF au niveau du CA.

Question 2 : Y'a-t-il des épreuves propices au CCF ?

Pour certains ce n'est pas la bonne question. Ce serait plutôt « Sur quelles bases ? » ou « Que veut-on exactement évaluer ? » Dans certains établissements professionnels les chefs d'établissements font pression sur les collègues pour repasser les épreuves si les notes sont mauvaises. Formellement cela est strictement interdit. Une collègue souligne que la présentation en CA est dangereuse. Cela revient à entériner le CCF pour les LV.

Intervention des collègues conseillers d'orientation-psychologues

Catherine Remermier, Christine Jarrige

Pour C. Remermier la suppression des notes n'est pas ce qui va nous sauver des biais sociaux. Elle s'appuie sur les travaux de spécialistes en sciences de l'éducation de Grenoble et revient sur les liens entre disciplines et genres sexués. Elle aborde ensuite la question de l'utilisation des logiciels AFELNET et APB. Avant la mise en place de tels outils, l'affectation au lycée se faisaient en commission, où les chefs d'établissement venaient chercher les dossiers d'orientation et se réservaient parfois ceux qu'ils considéraient comme les meilleurs. De ce point de vue le logiciel Afelnet n'est pas forcément moins bien que les commissions d'affectations antérieures. Cela permet de rationaliser les critères de tri, de mieux gérer les flux, et de mieux apprécier le rapport entre les notes et les spécialités professionnelles. Pour autant ces logiciels posent aussi problèmes. Il y a bien entendu l'évaluation globale de l'élève, mais qui s'accompagnent aussi parfois de tests (pour certains établissements) voire de lettres de motivation et d'entretiens. Avec la généralisation des tests les établissements introduisent en réalité une forme d'autoévaluation lors des inscriptions. Pour APB les critères sont très critiquables. On introduit par exemple des traitements différents selon que la filière est « à capacité suffisante » ou « à capacité insuffisante », ce qui peut décourager certains élèves. Dans le cadre de l'Orientation Active, certaines universités introduisent des questionnaires testant les connaissances des candidats : test en mathématiques sur les suites numérique pour l'université de Droit d'Assas, à Paris ! Grenoble demande la nature du baccalauréat puis émet un avis.

Le baccalauréat, selon le rapport Buchaillat-Fort, 2012

Yves Cassuto, secteur lycées national

Selon le rapport, le baccalauréat représente un coût d'environ 150 euros tout compris par candidat. L'inspection Générale et plus généralement le ministère critique le coût, la complexité de cet examen final. On lui reproche également le temps pris sur les cours. Les épreuves ne sont pas véritablement complémentaires et de plus en plus de voix s'élèvent pour remettre en question sa valeur certificative. Beaucoup doutent d'ailleurs que le baccalauréat soit le premier grade universitaire. S'il n'y a pas véritablement de volonté de supprimer le baccalauréat, qui constitue encore un « rite de passage », on propose de l'aménager notamment avec la diminution du nombre d'épreuves terminales, la suppression du second groupe, la diversification des modalités d'évaluation. Est évoqué le modèle du colloquio en Italie où l'élève passe devant plusieurs professeurs. Parmi les autres mesures préconisées on envisage la limitation des épreuves facultatives avec une baisse des coefficients ou encore la limitation de la compensation des épreuves entre disciplines, avec notamment la mise en place d'une note éliminatoire.

INTERVENTIONS

Pour l'agriculture, l'examen du livret a remplacé le rattrapage avec tout ce que cela suppose d'implicite et de biais. Les livrets sont remplis par des établissements différents avec des cultures d'établissement différentes. Il peut aussi y avoir des effets pervers car la pression peut retomber sur les établissements. Les épreuves de rattrapage semble la moins mauvaise solution.

Il y a 40 ans, le bac était moins lourd, moins difficile. La situation s'est dégradée en termes de nombre d'épreuves que les élèves ont à passer. En série ES le nombre d'épreuves s'élève jusqu'à 11. Il y a presque 50 ans on en comptait seulement 6 (Français en Première, Philosophie, mathématiques, SES, la LV1 et l'EPS). Parallèlement le niveau de difficulté a augmenté. Il y a une dérive inflationniste du nombre d'épreuves qui à terme n'est pas tenable. Le tirage au sort est-il une solution ?

Le plus gros problème est finalement le contenu des épreuves. C'est le cas en histoire-géographie. Il faut se demander ce que l'on veut évaluer et à partir de quels programmes, réfléchir en termes de culture commune. Quelles disciplines seront sacrifiées ?

Les épreuves de sciences physiques et chimiques ont beaucoup évolué et les programmes également. L'enseignement technologique en langue vivante en STI2D a fait son apparition. Est-il nécessaire de l'évaluer ? L'évaluation pourrait par exemple se faire dans le cadre d'une épreuve de technologie ou de langue vivante avec un document en langue vivante. Il n'y a pas de nécessité de tout évaluer.

Il n'y a rien à sauver dans le CCF. Il faut exiger que les conditions matérielles soient meilleures avec une réflexion sur le lieu où l'on corrige, le nombre de copies. Il est impossible de dissocier le baccalauréat des programmes nationaux, de la culture commune.

Sur le CCF : avec la multiplication du CCF, le contenu local des programmes augmente. Ne pas s'opposer au CCF tel quel mais plutôt réfléchir à son contenu et aux modalités d'évaluation ? Réfléchir à une part de contrôle continu qui porterait sur le cycle lycée ? Le refus du contrôle continu et du contrôle en cours de formation n'est pas lié à la nature des contenus mais plutôt au fait que ces examens ne sont plus du tout nationaux. On ne souhaite pas d'un baccalauréat mention Créteil. Le contrôle continu provoque déjà des dérives dans les jurys de baccalauréat. Le CCF pose des problèmes (équité, rapport enseignant/ élève). La véritable question qu'il faut se poser est de savoir si ce que l'on souhaite évaluer justifie ou non le CCF ? Si oui alors il faut se donner des garde fous. C'est le cas du projet d'épreuve terminale en STI2D, où seul l'enseignant qui accompagne le projet peut évaluer le déroulement. Pour le SNEP les avancées obtenues ont été dévoyées, mais les collègues ont pu construire un soubassement. Il ne faut pas se couper de la réalité sans forcément justifier l'existant. Que fait-on de l'existant ? de cette foultitude de CCF ?

Il y a par ailleurs une grande disparité des résultats au baccalauréat selon les académies et selon les origines sociales. La question est de savoir comment on peut limiter les disparités et en trouver les causes. Le baccalauréat est un verrou qui permet de garder un certain niveau d'exigence. Le baccalauréat actuel induit un bachotage considérable qui n'est pas satisfaisant. Le meilleur exemple en est l'histoire-géographie.

Il faut aussi se demander si les modalités d'évaluation au baccalauréat sont de nature à préparer les élèves au supérieur et à les faire entrer dans un questionnement intellectuel. La lourdeur dépend du type d'enseignement évalué. Que faire des options facultatives ? C'est le cas de l'enseignement artistique. Peut-on envisager une évaluation à partir d'un dossier qui permettrait aussi d'évaluer aussi l'évolution de l'élève ?

Bibliographie et ressources en ligne

LANTHEAUME Françoise, maître de conférences, Université Louis Lumière, UMR Éducation & Politiques Inrp-Lyon2), rapport sur « Les nouvelles formes d'évaluation et ses effets sur la professionnalité enseignante »

<http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formation-2011-2012/evolution-de-la-professionnalite-des-enseignants-lexemple-des-lycees-professionnels/09.05.14.rapport-intermediaire-recherche-professionnalite-ccfvae.pdf>

TALBOT Laurent, maître de conférences, enseignant au département des sciences de l'Éducation à l'université Toulouse II le Mirail, auteur de « *L'évaluation formative* », Armand Colin, 2009

MERLE Pierre, Sociologie de l'évaluation scolaire, PUF, Que sais-je n° 3278, 1998

Baccalauréat professionnel « Gestion-administration » : création et modalités de délivrance
BO n° 6 du 9 février 2012

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=59067

Rapports de l'Inspection Générale

Les technologies de l'information et de la communication - 1999

<http://media.education.gouv.fr/file/96/1/5961.pdf>

L'enseignement à distance : sa contribution à la réussite des élèves

Organisation et contenus des enseignements – Guy Pouzard, Michel Roger – octobre 2000

<http://media.education.gouv.fr/file/94/6/5946.pdf>

La série sciences et technologies tertiaires : pour une diversification des réussites au lycée – 2000

<http://media.education.gouv.fr/file/89/3/6893.pdf>

Suivi de la mise en place de la réforme du lycée – septembre 2000

<http://media.education.gouv.fr/file/99/7/5997.pdf>

L'image dans l'enseignement des lettres programmes – Contenus des enseignements – septembre 2000

<http://media.education.gouv.fr/file/99/6/5996.pdf>

Exercer les élèves au savoir, éduquer aux responsabilités individuelle et collective programmes - contenus des enseignements – Rapport du groupe SVT de l'IGEN - octobre 2001

<http://media.education.gouv.fr/file/85/6/6856.pdf>

Les travaux personnels encadrés -2001.

<http://media.education.gouv.fr/file/86/1/6861.pdf>

Les traces écrites des élèves en mathématiques programmes - contenus des enseignements - mai 2001.

<http://media.education.gouv.fr/file/86/3/6863.pdf>

Place de l'enseignement des sciences de la vie et de la terre dans l'acquisition d'une culture scientifique par les élèves des 1ères L et ES – 2003.

<http://media.education.gouv.fr/file/11/6/6116.pdf>

L'évaluation des collèges et des lycées en France : bilan critique et perspectives en 2004.

<http://media.education.gouv.fr/file/39/5/6395.pdf>